

L'atteggiamento e la motivazione degli alunni della scuola primaria nei confronti della seconda lingua Un'indagine in Alto Adige

Barbara Gross

Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract This study surveyed primary school children's attitudes and motivation toward second language learning in South Tyrol, Italy. Differences concerning the attended school system, the gender and the schools' territorial position were studied by means of a modified 22-item attitude and motivation test battery with 398 grade-four students from German- and Italian-language primary schools. The significance of differences between means was analysed using Two-Sample T-tests in SPSS 24. The findings of the research reveal differences in the observed Italian and German school systems whereby children attending Italian-language primary schools turned out to score higher on motivation, attitudes and parents' encouragement. Moreover, females show a higher motivation and more positive attitudes than male pupils. Significant results were found for nearly all observed dimensions regarding differences due to the territorial position of the primary schools (rural and urban). Students attending an urban primary school are more motivated, show more positive attitudes, desire to integrate with the target language and culture and perceive a higher parental encouragement.

Keywords Second language acquisition. Attitudes. Motivation. School systems. Gender. Scholastic environment.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 La motivazione e l'atteggiamento nell'apprendimento della L2 secondo il modello di Gardner. – 1.2 Domande di ricerca. – 2 Metodologia. – 2.1 Contesto socioculturale e sociolinguistico della ricerca. 2.2 Partecipanti, strumenti e raccolta dei dati. – 3 Risultati. – 3.1 Differenze nei sistemi scolastici. – 3.2 Differenze di genere. – 3.3 Differenze per quanto riguarda la posizione territoriale della scuola. – 3.4 Discussione e conclusioni.



Peer review

Submitted	2019-02-19
Accepted	2019-09-28
Published	2020-04-22

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Gross, Barbara (2019). "L'atteggiamento e la motivazione degli alunni della scuola primaria nei confronti della seconda lingua. Un'indagine in Alto Adige". *EL.LE*, 8(2), 491-506.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/013

1 Introduzione

Negli ultimi anni l'apprendimento delle lingue sta diventando sempre più importante grazie anche alle politiche linguistiche europee attuate (COM 2008; European Council 2017) a motivo della globalizzazione (Ampuja 2015). L'Unione Europea sottolinea che le lingue uniscono le persone, rendono accessibili altri Paesi e le loro culture e rafforzano la comprensione interculturale. Potenziare l'apprendimento linguistico è quindi essenziale per lo sviluppo delle competenze interculturali (cf. Baraldi 2012; Gross 2017) in quanto la diversità linguistica rappresenta un valore aggiunto per tutti gli studenti (Fiorelli 2015). Per questa ragione negli ultimi anni sempre più scuole hanno promosso un processo di ampliamento delle ore di insegnamento delle lingue straniere tramite l'implementazione di progetti e metodi d'insegnamento innovativi (per esempio il Content and Language Integrated Learning, CLIL, cf. Coyle, Hood, Marsh 2010) con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento della lingua studiata e aumentare le competenze linguistiche.

Il successo di un alunno nell'apprendimento di una lingua dipende da un insieme di fattori, sia individuali che sociali (Gross 2019b): tra essi ci sono l'atteggiamento e la motivazione, elementi studiati da decenni (cf. Csizér 2017; Dörnyei 2014; Gardner 1985). I risultati empirici evidenziano che atteggiamenti positivi e un'alta motivazione sono fondamentali e che questi dovrebbero essere tenuti in considerazione dagli insegnanti. Si può inoltre asserire che, se le caratteristiche individuali promuovono il successo di ogni studente nell'apprendimento di una lingua straniera, nondimeno intervengono fattori scolastici ed extra-scolastici, quali, ad esempio, l'impegno e il supporto della famiglia (cf. Lindgren, Muñoz 2012) e le possibilità di interazione spontanea (cf. De Angelis 2012). Su tale base, in questo articolo vengono esaminati solamente due aspetti dei numerosi fattori individuali: gli atteggiamenti e la motivazione degli studenti nell'apprendere la 'seconda lingua'.¹ I dati di quest'analisi, che ha coinvolto 398 alunni della scuola primaria nell'anno scolastico 2015/16 - frequentanti la quarta classe - provengono da una ricerca *mixed methods* più ampia (Gross 2019b). Questa ricerca ha studiato i fattori individuali, sociali e istituzionali predittivi del successo scolastico nell'apprendimento della lingua studiata. Nel presente articolo sono stati analizzati solo i dati ottenuti dall'uso di uno strumento modificato che studia gli atteggiamenti e la motivazione nell'apprendi-

1 Il termine 'seconda lingua' viene usato in questo articolo per indicare esclusivamente la disciplina scolastica così come di prassi in Alto Adige: il tedesco per gli alunni frequentanti la scuola di lingua italiana e l'italiano per quelli frequentanti la scuola di lingua tedesca; questo però non esclude che la lingua in merito sia la terza, quarta o anche quinta lingua parlata dal singolo bambino.

mento di un'ulteriore lingua (*Attitudes and Motivation Test Battery*, AMTB, Gardner 1985; 2004).

1.1 La motivazione e l'atteggiamento nell'apprendimento della L2 secondo il modello di Gardner

Le prime e più importanti ricerche nello studio della motivazione e dell'atteggiamento nell'apprendimento della L2 sono state condotte da Gardner e Lambert (1959) e Gardner (1985) nel contesto canadese; esse evidenziano, in modo pionieristico, che una motivazione alta e un atteggiamento positivo aumentano lo sviluppo di competenze linguistiche e influenzano il processo di costruzione dell'identità (Gardner 2010b).

La motivazione nell'apprendimento determina la direzionalità del comportamento umano, cioè la scelta di un'azione particolare, la persistenza di quest'azione nel tempo e l'impegno ad essa dedicato (Dörnyei 2014). Il fenomeno è stato successivamente studiato da molti altri ricercatori (cf. Csizér 2017; Dörnyei 2014; 2005; Dörnyei, Ushioda 2009; Noels 2003), ma questo articolo si basa principalmente sulla definizione di motivazione nell'apprendimento della L2 di Gardner (cf. 1985; 2004) e include la prospettiva sociodinamica (Ushioda, Dörnyei 2012).

Il modello socioeducativo di Gardner (1985), cui questo articolo si riferisce, si basa su situazioni di apprendimento formali come anche informali (intendendo per formali quelli istituzionali e per informali quelli non direttamente legati all'istruzione) e include sia aspetti cognitivi (la lingua come insieme di parole, pronuncia, grammatica) sia aspetti emozionali (per esempio il comportamento di un'altra comunità linguistica ed etnica).

Si ritiene quindi opportuna una breve digressione sul modello socioeducativo (Gardner 1985) che include le seguenti componenti:

- *L'ambiente sociale e la convinzione culturale*: si riferiscono al luogo di apprendimento e al suo effetto sull'atteggiamento verso il gruppo linguistico ed etnico della L2;
- *La variabile delle differenze individuali*: l'ambiente socioculturale influenza l'individuo sia a livello cognitivo (per esempio l'intelligenza, le capacità e le strategie d'apprendimento) che a livello affettivo (per esempio l'atteggiamento, la motivazione, l'ansia e l'autostima);
- *Il contesto d'apprendimento*: può essere formale ma anche informale;
- *Il successo nell'apprendimento della L2*: può essere linguistico (le conoscenze) come non-linguistico (valori, atteggiamenti e convinzioni).

Di seguito vengono spiegati i singoli termini usati in questo modello (Gardner 1985, termini tradotti dall'autore):

- *Orientamento integrativo*: la volontà e l'apertura mentale nell'apprendere un'altra lingua e gli aspetti culturali di un'altra comunità hanno un ruolo fondamentale per il successo nella L2 (Gardner 2010a). L'orientamento integrativo determina quanto uno studente ambisca a raggiungere l'integrazione tramite l'accettazione del comportamento e della cultura dei parlanti di un'altra lingua e indica l'identificazione con l'altra comunità linguistica, l'interesse sincero finalizzato all'avvicinamento alla comunità e all'apertura nell'assumere caratteristiche di un altro gruppo linguistico-culturale. Si presume che gli studenti con valori alti di orientamento integrativo mostrino risultati migliori nell'apprendimento della lingua studiata.
- *Orientamento strumentale*: riguarda il valore pragmatico, obiettivi e scopi pratici e utilitaristici siccome vantaggi economici nell'apprendere una lingua (cf. Gardner 2006). Una persona con un alto valore di orientamento strumentale si impegna nell'apprendimento di una seconda lingua per raggiungere obiettivi pratici, come il raggiungimento di un obiettivo accademico o l'avanzamento professionale. Negli studi di Gardner (cf. 2006) gli studenti con alti livelli di orientamento strumentale mostrano più successo nell'apprendimento della L2 rispetto a quelli con livelli più bassi in questa dimensione. L'orientamento integrativo però sembra influenzare maggiormente i risultati di uno studente che l'orientamento strumentale (Gardner 2006; Richard-Amato 2003). Gli studenti con maggior successo nell'apprendimento della seconda lingua ammirano le persone che parlano la lingua in questione e la loro cultura; in più desiderano essere integrati in quella società.
- *Atteggiamento verso la situazione d'apprendimento*: Gardner (1985) definisce atteggiamenti come una reazione valutativa verso un parlante in base alle convinzioni individuali o opinioni sul parlante. Atteggiamenti positivi verso la L2 in questo modello aiutano al conseguimento degli obiettivi, mentre atteggiamenti negativi causano una diminuzione della motivazione.
- *Motivazione*: la motivazione nell'apprendimento delle lingue indica l'orientamento di un individuo nel raggiungere l'obiettivo di imparare la lingua target. Alunni motivati hanno un desiderio profondo di raggiungere un obiettivo, mostrano impegno, sono persistenti, trovano piacere nello svolgimento delle attività proposte e seguono i compiti necessari, e inoltre, mostrano autoefficacia e autostima per quanto riguarda l'apprendimento. Una motivazione alta è legata a valori di stima per il gruppo linguistico, l'interesse nei confronti dei membri di questo gruppo, il

desiderio di apprendere la sua lingua e la disponibilità ad impegnarsi (Gardner 2004).

Nonostante il modello socioeducativo proposto da Gardner (1985) sia cambiato più volte, i nuclei centrali sono rimasti gli stessi. Nell'ultimo modello proposto [fig. 1], l'atteggiamento verso la situazione d'apprendimento, l'orientamento integrativo e quello strumentale sono correlati e influenzano la motivazione, che a sua volta ha un effetto diretto sul successo scolastico. Il successo di un alunno viene anche influenzato dalle sue abilità. Si può inoltre osservare un'interrelazione tra successo e ansia nell'apprendimento e nell'interazione con parlanti di questa lingua. Individui con alti livelli di orientamento integrativo, atteggiamento verso la situazione d'apprendimento e alti livelli di orientamento strumentale generalmente sono caratterizzati da maggior successo nell'apprendimento di una lingua rispetto a studenti con valori più bassi.²

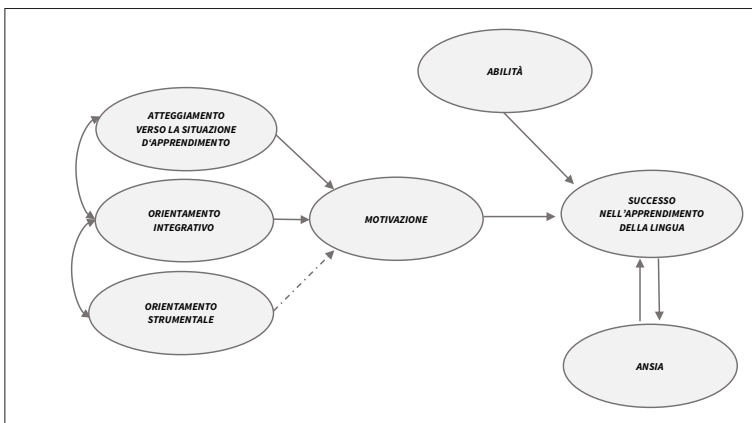


Figura 1 Il modello socioeducativo (adattato da Gardner 2005, 6)

2 Lo strumento AMTB, utilizzato in questa ricerca, non è stato utilizzato solo nel territorio canadese, ma in tutto il mondo. Per esempio, in Spagna, Gardner e Bernaus (2004) hanno trovato differenze significative nella motivazione, nell'orientamento integrativo e nell'atteggiamento verso la situazione d'apprendimento in studenti della scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria, i ricercatori hanno osservato anche differenze nell'orientamento strumentale. Gli autori suppongono che le dinamiche all'interno del gruppo classe e probabilmente anche le caratteristiche della comunità circostante influenzino la motivazione e gli atteggiamenti degli studenti; nel campione gli atteggiamenti verso la situazione d'apprendimento variano infatti da una classe all'altra.

In questo articolo i singoli fattori non sono stati utilizzati per spiegare i risultati scolastici nell'apprendimento della seconda lingua ma per rispondere alle domande concernenti le differenze di sistema scolastico, di genere, e l'influenza della posizione territoriale della scuola (rurale e urbano).

1.2 Domande di ricerca

1. Ci sono differenze tra gli alunni della scuola primaria di lingua italiana e gli alunni della scuola primaria di lingua tedesca nell'atteggiamento e nella motivazione verso l'apprendimento della L2?
2. Che effetto ha il genere sull'atteggiamento e la motivazione?
3. Che effetto ha il luogo di residenza sull'atteggiamento e la motivazione?

2 Metodologia

I dati di questo articolo derivano da una ricerca *mixed methods* condotta nell'anno scolastico 2015/16 in scuole della provincia di Bolzano. Data la particolare situazione socioculturale e sociolinguistica di questo territorio, si reputa opportuno farne seguire una descrizione.

2.1 Contesto socioculturale e sociolinguistico della ricerca

L'Alto Adige, parte dell'Impero austro-ungarico fino alla fine della Prima guerra mondiale e annesso all'Italia nel 1918,³ è caratterizzato dalla coesistenza di tre lingue ufficiali, l'italiano, il tedesco e il ladino. Dopo l'annessione e durante il periodo fascista, sperando in una lingua unica come segno di identità italiana, lo Stato promosse l'italianizzazione nel territorio: tutte le scuole di lingua tedesca vennero chiuse e, quale forma per diffondere lingua e cultura italiana, cittadini italiani vennero incoraggiati a trasferirsi in questa provincia dietro la promessa di vantaggi economici. Gli abitanti di lingua tedesca si opposero all'italianizzazione e, parimenti, gli italiani manifestarono disagio⁴ (Gross 2019a; 2019b). Solo nell'accordo *De Ga-*

³ Per un approfondimento storico vedi Scarano, Gehler 2012.

⁴ Diversi autori (cf. Gross 2019a, 2019b; Wand 2016) usano il termine 'disagio' per descrivere gli abitanti di lingua italiana in Alto Adige che, dal periodo dell'italianizzazione, in parte si sentono svantaggiati in una regione prevalentemente tedescofona. Dopo la Prima guerra mondiale le famiglie italiane vennero incoraggiate a trasferirsi da altre regioni italiane in Alto Adige e, in seguito alle divisioni storiche della regio-

speri-Gruber tra l'Italia e l'Austria, firmato nel 1946, venne garantita la tutela della lingua e cultura tedesca e ladina nel territorio;⁵ nonostante ciò la paura di perdere la propria lingua, cultura e identità non si è mai dissolta e tutt'ora influenza le politiche linguistiche (cf. Baur, Medda-Windischer 2008). È lecito supporre che la particolare situazione locale condizioni l'atteggiamento e la motivazione all'apprendimento della L2.

Permettere pari dignità a tutti i tre gruppi linguistici ha portato al diritto dell'istruzione nella propria 'lingua madre' e conseguentemente alla divisione dei sistemi scolastici. In Alto Adige vi è quindi un sistema scolastico tedesco e uno italiano dalla scuola d'infanzia fino alla fine della secondaria di secondo grado e un sistema scolastico ladino dalla scuola d'infanzia fino alla fine della secondaria di primo grado. Tutti e tre i sistemi scolastici sono soggetti a una politica linguistica multilingue, anche se di varia misura. Il sistema scolastico ladino usa le lingue come veicolari per l'insegnamento, mentre le scuole tedesche e italiane insegnano la L2 (il tedesco nelle scuole di lingua italiana e l'italiano nelle scuole di lingua tedesca) come materia e alcune scuole usano la L2 come lingua veicolare all'interno di progetti innovativi che ne puntano al potenziamento. Per questa differenza nei sistemi, il sistema scolastico ladino non è stato considerato in questa ricerca.

I partecipanti alla ricerca, gli strumenti utilizzati e la raccolta dei dati sono descritti in dettaglio di seguito.

2.2 Partecipanti, strumenti e raccolta dei dati

Il campione di questa ricerca è stato stratificato per categorie (cf. Mertens 2015), in particolare per la lingua e la posizione territoriale della scuola (urbano, rurale e distretto). Prima di tutto, le scuole primarie di lingua tedesca e italiana nel territorio sono state identificate. Poi sono state scelte venti scuole a caso con l'unico criterio di scegliere almeno una scuola in ogni distretto, sia scuole rurali che scuole urbane, perché si presume che la motivazione e l'atteggiamento verso la L2 dipendano sia dal sistema scolastico che anche dal territorio circostante. Tutti i bambini frequentavano la quarta classe nell'anno della raccolta dati (anno scolastico 2015/16). La ricerca si basa su ventisei classi più una (per il test pilota), distribuite

ne, si sentirono e in parte si sentono tutt'ora svantaggiate in un ambiente prevalentemente di lingua tedesca, percependo una mancanza di appartenenza socioculturale.

5 Il censimento della popolazione (ASTAT 2015) rivela che in Alto Adige il 65,3% della popolazione dichiara di essere di lingua tedesca, il 27,4% di lingua italiana, 4,1% di lingua ladina e l'8,6% parla un'altra lingua come prima lingua.

in dieci scuole di lingua italiana e dieci di lingua tedesca. 398 bambini hanno compilato il questionario descritto nel paragrafo seguente.

Nella prima parte del questionario sono stati raccolti dati sociodemografici e nella seconda parte è stata utilizzata una versione ridotta dell'*Attitudes and Motivation Test Battery* (AMTB, Gardner 1985; 2004). Questo strumento conteneva 22 item con scale di risposta a cinque livelli di tipo Likert, ognuno da rispondere su una scala da 1 (per niente d'accordo) a 5 (del tutto d'accordo). Questo test è stato sviluppato per essere utilizzato con studenti della scuola secondaria, e proprio per questo è stato leggermente modificato, cioè gli item che non sembrano adeguati per i bambini in quanto troppo impegnativi sono stati tolti o riformulati. Il questionario conteneva:

- tre item che studiano l'orientamento strumentale, cioè l'apprendimento della lingua per obiettivi pratici,
- tre item che studiano l'orientamento integrativo, cioè l'importanza dell'apprendimento della L2 per l'integrazione sociale,
- tre item che studiano l'atteggiamento verso il parlante della L2,
- quattro item che studiano la motivazione all'apprendimento della L2,
- tre item che studiano l'atteggiamento verso l'insegnante di L2,
- tre item che studiano l'atteggiamento verso l'apprendimento della L2,
- tre item che studiano l'incoraggiamento da parte dei genitori.

Durante l'anno scolastico 2015/16 i dati sono stati raccolti nelle 26 classi selezionate. 398 bambini hanno compilato il questionario. L'età dei bambini (193 femmine e 205 maschi) era tra 8.1 e 11.7 anni ($M = 9.7$) e tutti i bambini erano residenti in Alto Adige. 209 bambini frequentavano una scuola di lingua tedesca e 189 una scuola primaria di lingua italiana. 21 diverse prime lingue⁶ sono state osservate all'interno delle 26 classi partecipanti. Durante la raccolta dei dati l'attenzione era rivolta a che il gruppo di bambini presenti nell'aula non fosse troppo grande (il gruppo più grande era formato da 23 alunni). Il consenso informato è stato firmato dai genitori e inoltre i bambini avevano la possibilità di disdire o interrompere la loro partecipazione volontaria in ogni singolo momento.

⁶ La prima lingua indica la lingua maggiormente usata dal bambino, anche se questa è diversa dalla prima lingua della madre evitando il termine 'madrelingua/lingua madre'. Il termine 'prima lingua' indica la lingua in cui l'alunno è, rispetto ad altre lingue conosciute, più competente. La maggioranza dei bambini ($N = 213$, 53,5%) parla il tedesco come prima lingua (L1), mentre quasi un terzo usa l'italiano come L1 ($N = 115$, 29%). Nelle scuole tedesche, il 95% degli alunni parla il tedesco come L1, mentre nelle scuole italiane il 60% ha l'italiano come L1. Il 5% degli alunni parla l'albanese e il 2,5% l'arabo come L1. Un altro 10% dei bambini parla una delle altre 17 diverse L1. Le altre lingue osservate sono: urdu, bengalese, punjabi, macedone, slovacco, russo, serbo, polacco, bosniaco, spagnolo, rumeno, moldavo, francese, portoghese, romani, greco e ladino.

I dati sono stati analizzati con il computer software SPSS 24; inizialmente un'analisi fattoriale esplorativa ha evidenziato la struttura delle dimensioni (cf. Gross 2019b per dettagli sull'analisi) necessaria per le ulteriori analisi. La rotazione degli item ha identificato sei fattori distinti che in parte corrispondono alla teoria sviluppata da Gardner (cf. 1985; 2004). Il fattore *atteggiamento verso l'apprendimento della L2* tuttavia non è stato identificato come fattore unico ma è stato suddiviso e aggiunto a *atteggiamento verso l'insegnante di L2* e a *orientamento integrativo*. In seguito a questa analisi fattoriale e all'esclusione del fattore *atteggiamento verso l'apprendimento della L2* non sono stati mantenuti sette fattori come propone il modello originale, ma sei. I sei fattori individualizzati e usati per ulteriori analisi e quindi per rispondere alle domande di ricerca sono:

- l'orientamento strumentale
- l'orientamento integrativo
- l'atteggiamento verso il parlante della L2
- la motivazione all'apprendimento della L2
- l'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curricolo⁷
- l'incoraggiamento da parte dei genitori

3 Risultati

Per contribuire alla comprensione della motivazione e degli atteggiamenti nell'apprendimento di un'ulteriore lingua in bambini della scuola primaria, le risposte degli alunni sono state utilizzate per una serie di analisi i cui risultati vengono riportati di seguito. Sono state osservate differenze nei sistemi scolastici, di genere e nella posizione territoriale delle singole scuole.

3.1 Differenze nei sistemi scolastici

Nella figura 2 sono rappresentati i risultati medi ottenuti dagli alunni divisi per sistema scolastico. Le differenze nei due sistemi scolastici, esplorate con un t-test, indicano differenze significative per quanto riguarda la motivazione, l'incoraggiamento da parte dei genitori percepito dagli alunni, l'atteggiamento verso i parlanti della lingua target e l'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curricolo. I risultati indicano che gli alunni della scuola primaria di lingua italia-

⁷ Il riferimento al curricolo è stato aggiunto in quanto di seguito all'analisi fattoriale esplorativa un item della dimensione *atteggiamento verso l'apprendimento della L2* che riguarda il curricolo della scuola è stato collocato insieme al fattore *atteggiamento verso l'insegnante di L2*.

na sono più motivati ad apprendere la seconda lingua che i bambini della scuola di lingua tedesca ($t_{388} = -3.203, p = .001$). Il t-test indica inoltre valori significativamente più alti nei bambini che frequentano una scuola di lingua italiana nell'incoraggiamento da parte dei genitori ($t_{394} = -2.522, p = .012$), nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target ($t_{389} = -4.024, p < .001$) e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum ($t_{392} = -5.862, p < .001$). Le differenze fra i sistemi scolastici nell'orientamento strumentale e integrativo non risultano significative.

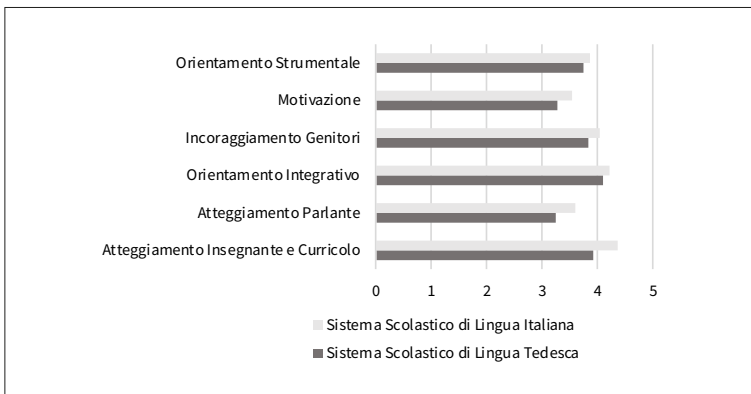


Figura 2 Risultati medi divisi per sistemi scolastici

3.2 Differenze di genere

Nella figura 3 sono rappresentati i risultati medi ottenuti dagli alunni divisi per genere. Un t-test ha rilevato differenze di genere significative nella motivazione, nell'orientamento integrativo, nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum. I risultati indicano che le alunne sono più motivate ad apprendere la seconda lingua che gli alunni maschi ($t_{388} = 3.432, p = .001$). Il t-test indica inoltre valori significativamente più alti nelle femmine nell'orientamento integrativo ($t_{393} = 4.193, p < .001$), nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target ($t_{389} = 2.395, p = .017$) e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum ($t_{392} = 4.016, p < .001$). Non ci sono differenze di genere significative nell'orientamento strumentale e nell'incoraggiamento da parte dei genitori percepito dagli alunni.

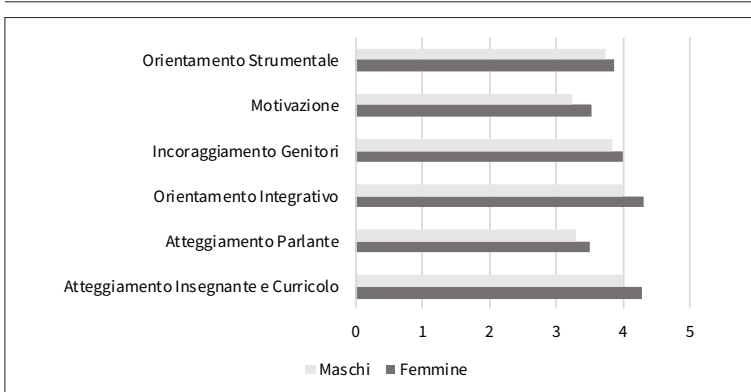


Figura 3 Risultati medi divisi per genere

3.3 Differenze per quanto riguarda la posizione territoriale della scuola

A parte l'orientamento strumentale, i bambini che frequentano una scuola rurale raggiungono risultati significativamente diversi per tutte le dimensioni rispetto ai loro coetanei che frequentano una scuola urbana. I valori medi sono rappresentati in figura 4.

Dall'analisi condotta emerge che gli alunni che frequentano una scuola urbana hanno una motivazione più alta ($t_{388} = -3.160$, $p = .002$) rispetto ai loro compagni delle scuole rurali. In più, i risultati mostrano che gli alunni delle scuole urbane percepiscono di essere maggiormente incoraggiati nell'apprendimento della L2 dai genitori che gli alunni delle scuole rurali ($t_{394} = -2.096$, $p = .037$) e sono maggiormente interessati ad integrarsi nella società della L2 ($t_{393} = -2.479$, $p = .014$). Il t-test indica inoltre valori significativamente più alti negli alunni delle scuole urbane nell'atteggiamento verso i parlanti della lingua target ($t_{389} = -4.432$, $p < .001$) e nell'atteggiamento verso l'insegnante di L2 e il curriculum ($t_{392} = -4.582$, $p < .001$).

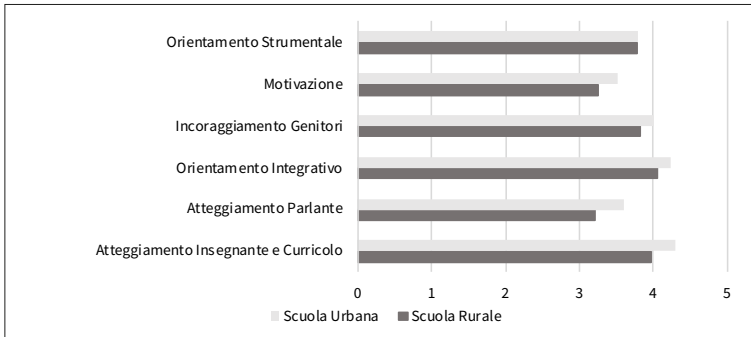


Figura 4 Risultati medi divisi per la posizione della scuola

3.4 Discussione e conclusioni

I risultati di questa ricerca hanno rilevato nuove conoscenze nell'ambito della motivazione e degli atteggiamenti nei confronti della seconda lingua. Lo strumento leggermente adattato di Gardner (2004) è stato utilizzato con bambini della scuola primaria e con esso è stato possibile individuare differenze sistematiche nei due sistemi scolastici, di genere e per quanto riguarda la posizione territoriale delle singole scuole.

Il modello di Gardner sostiene che l'orientamento integrativo – cioè il desiderio di interagire con i membri del gruppo etnico della L2 – sia più determinante che l'orientamento strumentale – cioè l'apprendimento della lingua per obiettivi pratici e utilitaristici – nel successo degli alunni nell'apprendimento della L2. Questa ricerca amplia questi risultati in quanto mostra il maggiore effetto dell'orientamento integrativo nella determinazione di differenze nei sistemi scolastici, di genere e nella posizione territoriale della scuola: la ricerca evidenzia che, per quanto riguarda gli aspetti osservati, non ci sono differenze significative per l'orientamento strumentale, mentre per l'orientamento integrativo vi sono differenze in due casi su tre (di genere e nella posizione territoriale delle singole scuole).

Riassumendo si può confermare che i bambini della scuola primaria di lingua italiana, gli alunni che frequentano una scuola urbana e le alunne sono leggermente più motivati e hanno atteggiamenti più positivi verso l'apprendimento della L2 rispetto ai bambini della scuola primaria di lingua tedesca, i maschi e gli alunni che frequentano una scuola rurale. I bambini della scuola italiana, secondo i risultati ottenuti, percepiscono di essere incoraggiati maggiormente dai loro genitori nell'apprendimento della lingua tedesca. La ricerca ha inoltre evidenziato che lo stesso vale per i bambini che frequentano una scuola urbana. Le scuole italiane più frequentemente si trovano nelle aree urbane dell'Alto Adige poiché la maggior parte degli abitan-

ti di lingua italiana vive nelle città (ASTAT 2011) dove il contatto con altre lingue e culture viene facilitato. Come hanno dimostrato diversi studi (cf. Gross 2017; 2019b; Nelde 2006; Peterlini 2013), la presenza di contatti interculturali e multilingui risulta in apertura interculturale, atteggiamenti positivi verso il gruppo linguistico e una motivazione alta ad apprendere la lingua di questo gruppo. Gli alunni, vedendo di potere usare la lingua al di fuori dell'ambiente scolastico, percepiscono la necessità di imparare la lingua e il desiderio di interagire con bambini dell'altro gruppo linguistico. I risultati riguardo il genere non sorprendono. Molti studi empirici (cf. van der Slik, van Hout, Schepens 2015) indicano che le alunne superano gli alunni maschi nell'apprendimento delle lingue e che mostrano una motivazione più alta e atteggiamenti più positivi.

Nel modello di Gardner (cf. 1985; 2004) gli atteggiamenti, l'orientamento strumentale e integrativo influenzano la motivazione, che a sua volta influenza il successo nell'apprendimento della lingua target. È però opportuno sottolineare che la motivazione e gli atteggiamenti sono solo due aspetti fondamentali nell'apprendimento della seconda lingua e che altri fattori non vanno sottovalutati (cf. Gross 2019b). La ricerca di Gross (2019b) ha mostrato altri fattori determinanti per l'apprendimento della lingua target, quali per esempio la presenza di un background migratorio, la durata dello studio della lingua target, lo status occupazionale dei genitori, la competenza nella L2 della madre, lo stile di insegnamento, le attività extra-scolastiche degli alunni nella L2, le politiche linguistiche, l'organizzazione scolastica, l'impegno e la dedizione dell'insegnante e la difficoltà di interagire con l'altro gruppo linguistico. Quest'ultima in Alto Adige viene vista come effetto del sistema scolastico diviso per gruppi linguistici, che a sua volta viene percepito come la causa di risultati insufficienti nell'apprendimento della L2. Gli studiosi, insegnanti e politici devono quindi impegnarsi a trovare nuove forme di organizzazione scolastica caratterizzate da uguaglianza che prevedano incontri autentici e costanti con membri dell'altro gruppo linguistico, rimuovendo le barriere (in)visibili tuttora esistenti. L'insegnamento della lingua possiede una dimensione culturale, di potere e di controllo e indica una forma mentis che riflette quello del relativo gruppo linguistico. Ne consegue che la relazione tra l'insegnamento della L2 e il suo apprendimento deve essere ripensata in modo critico. È necessario che le scuole e la formazione degli insegnanti continuino a lavorare per sostituire il predominante habitus monolingue con un approccio di eteroglossia (Flores, Beataens-Beardsmore 2015) e con la valorizzazione di una crescente super-diversità (Gogolin, Duarte 2017; Vertovec 2007), la quale richiede una stretta collaborazione con le famiglie degli alunni.

La ricerca ha anche mostrato differenze nei sistemi scolastici e nella posizione territoriale delle singole scuole nel percepito incoraggiamento da parte dei genitori. I genitori hanno un ruolo fonda-

mentale nella promozione di una motivazione alta e atteggiamenti positivi e quindi nell'apprendimento della L2. Ricerche (cf. Bartram 2006; Jones 2009) hanno rilevato che, dove gli atteggiamenti verso l'apprendimento linguistico dei genitori erano percepiti come positivi, anche gli stessi studenti dimostravano atteggiamenti positivi. È quindi necessario sensibilizzare i genitori sul loro ruolo e soprattutto incoraggiare i genitori delle scuole tedesche nelle zone rurali e i genitori dei maschi a promuovere la motivazione e un atteggiamento positivo, in quanto sono stati questi bambini a mostrare valori inferiori.

Resta alla politica linguistica e agli insegnanti il compito di considerare le differenze trovate in merito al genere, ai due sistemi scolastici e alla posizione territoriale delle singole scuole nel lavoro con gli alunni. Resta a loro il compito di promuovere l'apprendimento della L2, di motivare gli alunni e incoraggiare sia loro che anche i genitori. Sono quindi il curriculum, l'insegnante e la sua metodologia a doversi adattare alle caratteristiche e alle esigenze degli alunni, adottando criteri di differenziazione e flessibilità curricolare e metodologica.

Bibliografia

- Ampuja, M. (2015). «Globalisation and Neoliberalism: A New Theory for New Times?». Zajda, J. (ed.), *Second International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*. Dordrecht: Springer, 17-31. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_2.
- ASTAT, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige – Istituto Provinciale di Statistica (a cura di) (2011). *Censimento della popolazione 2011*. https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf.
- ASTAT, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige – Istituto Provinciale di Statistica (a cura di) (2015). *Barometro linguistico dell'Alto Adige 2014*. https://astat.provincia.bz.it/it/news-pubblicazioni-info.asp?news_action=4&news_article_id=516195.
- Baraldi, C. (2012). «Intercultural Education and Communication in Second Language Interactions». *Intercultural Education*, 23(4), 297-11. <https://doi.org/10.1080/14675986.2012.727601>.
- Bartram, B. (2006). «An Examination of Perceptions of Parental Influence on Attitudes to Language Learning». *Educational Research*, 48(2), 211-21. <https://doi.org/10.1080/00131880600732298>.
- Baur, S.; Medda-Windischer, R. (2008). «The Education System in South Tyrol». Woelk, J.; Palermo, F.; Marko, J. (eds), *Tolerance Through Law: Self Governance and Group Rights in South Tyrol*. Leiden: MartinusNijhoff, 235-58. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004163027.i-422.64>.
- Csizér, K. (2017). «Motivation in the L2 Classroom». Loewen, S.; Sato, M. (eds), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York; London: Routledge, 418-32. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-23>.
- COM, Commission of the European Communities (2008). 566: *Final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.

- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&qid=1504872267678&from=EN>.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D.C. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- De Angelis, G. (2012). «The Effect of Population Distribution on L1 and L2 Acquisition: Evidence from the Multilingual Region of South Tyrol». *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 407-22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714383>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>.
- Dörnyei, Z. (2014). «Motivation in Second Language Learning». Celce-Murcia, M.; Brinton, D.M.; Snow, M.A. (eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston (MA): National Geographic Learning; Cengage Learning, 518-31.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2009). «Motivation, Language Identities and the L2 Self: Future Research Directions». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 350-6. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-019>.
- European Council (2017). *European Council Conclusions*. <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>.
- Fiorucci, M. (2015). «The Italian Way for Intercultural Education». Catarci, M.; Fiorucci, M. (eds), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge, 105-29. <https://doi.org/10.4324/9781315589220>.
- Flores, N.; Baetens Beardsmore, H. (2015). «Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education». Wright, W.E.; Boun, S.; García, O. (eds), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 205-22. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch12>.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R.C. (2004). *Attitude Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Ontario: The University of Western Ontario. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>.
- Gardner, R.C. (2006). «The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: a Research Paradigm». *Eurosla Yearbook*, 6(1), 237-60. <https://doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar>.
- Gardner, R.C. (2010a). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R.C. (2010b). «Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective». Kaplan, R.B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 204-16.
- Gardner, R.C. (2005). «Integrative Motivation and Second Language Acquisition: Joint Plenary Talk». Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk (London, Canada, May 30, 2005). <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.
- Gardner, R.C.; Bernaus, M. (2004). *The Applicability of the Attitude/Motivation Test Battery to EFL Students in Spain*. University of Western Ontario, London, Canada.
- Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1959). «Motivational Variables in Second Language Acquisition». *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-72. <https://doi.org/10.1037/h0083787>.

- Gogolin, I.; Duarte, J. (2017). «Superdiversity, Multilingualism and Awareness». Cenoz, J.; Gorter, D.; May, S., *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer, 375-90. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_24-1.
- Gross, B. (2017). «Educating for a Transcultural Society: The Role of Multilingual Education». *International Journal of Diversity in Education*, 17(1), 21-35. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v17i01/21-35>.
- Gross, B. (2019a). «Apprendimento linguistico e identità europea. In Cattedra per le relazioni con l'Europa centro orientale». *Costruire l'Europa dei territori*. Primo Forum Europa. Vicenza: Edizioni Rezzara, 91-104.
- Gross, B. (2019b). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429021787>.
- Jones, C. (2009). «Parental Support and the Attitudes of Boys and Girls to Modern Foreign Languages». *Language Learning Journal*, 37(1), 85-97. <https://doi.org/10.1080/09571730902717349>.
- Lindgren, E.; Muñoz, C. (2012). «The Influence of Exposure, Parents, and Linguistic Distance on Young European Learners' Foreign Language Comprehension». *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-29. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. 4th ed. Los Angeles: Sage.
- Nelde, P.H. (2006). «Sprachpolitik, Kontaktlinguistik und Minderheiten in Europa». Wiater, W.; Videsott, G. (Hrsgg), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 41-54.
- Noels, K.A. (2003). «Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style». *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 53(s1), 97-136. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53225>.
- Peterlini, H. (2013). *noi figli dell'autonomia: Alto Adige/Südtirol oltre il disorientamento etnico*. Merano: Alpha Beta.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making It Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching. Theory and Practice*. 3rd ed. White Plains (NY): Pearson Education.
- Scarano, F.; Gehler, M. (2012). *Tra Mussolini e Hitler: Le opzioni dei sudtirolesi nella politica estera fascista*. Milano: FrancoAngeli.
- Ushioda, E.; Dörnyei, Z. (2012). «Motivation». Gass, S.; Mackey, A., *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Hoboken (NJ): Routledge, 396-409.
- van der Slik, F.W.P.; van Hout, R.W.N.M.; Schepens, J.J. (2015). «The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch Among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues». *PLoS One*, 10(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142056>.
- Vertovec, S. (2007). «Super-Diversity and Its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Wand, A.E.L. (2016). *Half Spaghetti- half Knödel: Cultural Division Through the Lens of Language Learning* [Ph.D. dissertation]. Oxford: Linacre College, University of Oxford. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:d6391d08-30ea-4b78-8fce-c7ac684eb74a/download_file?file_format=pdf&safe_filename=THESIS01&type_of_work=Thesis.